



# VERS LA CONSTRUCTION D'UN MODELE DE LA COMPETENCE BASE SUR L'IN-SITU : CAS DE LA SNCF

Mohamed Ali Abdelwahed

## ► To cite this version:

Mohamed Ali Abdelwahed. VERS LA CONSTRUCTION D'UN MODELE DE LA COMPETENCE BASE SUR L'IN-SITU : CAS DE LA SNCF. 2014 International Congress of IIAS, Study Group VI: Strategic HRM and Organisational Behaviour in the Public Sector, Jun 2014, Ifrane, Maroc. hal-01300318

**HAL Id: hal-01300318**

**<https://hal.science/hal-01300318>**

Submitted on 10 Apr 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# **VERS LA CONSTRUCTION D'UN MODELE DE LA COMPETENCE BASE SUR L'IN-SITU : CAS DE LA SNCF**

**Mohamed Ali ABDELWAHED**

**Doctorant au CEPN**

**Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité**

**99 Avenu Jean-Baptiste Clément**

**93430 Villetaneuse**

**(+33) 6 03 55 22 14**

[medaliabdelwahed@gmail.com](mailto:medaliabdelwahed@gmail.com)

## **Résumé**

L'objectif de ce papier est d'essayer de construire un modèle de la compétence basé sur la théorie de l'action située et de la cognition distribuée. Pour ce faire une enquête ethnométhodologique a été menée auprès des agents en contact avec la clientèle (ACC) de la SNCF. Les résultats montrent que la compétence émergente dans la relation de service ne peut être appréhendée qu'en et dans la situation. Dit autrement, le modèle de la compétence n'est valable qu'en prenant en compte les variables identifiées *in-situ*.

## **Mots clés**

Compétence, situation, relation de service, SNCF, agents de contact.

## **Introduction**

Actuellement, dans les entreprises, un changement notable est constaté : on demande de plus en plus aux acteurs de ne plus être de simples exécutants. Cette demande d'initiative, d'assumer un travail complexe et, comme le dit Dujarier [2006], « sans en faire tout une histoire » est particulièrement marquée dans les services.

Dans ce papier, nous nous intéressons donc à un objet : les compétences dans la relation de service qui est profondément marquée par l'évolution des nouvelles tâches demandées au salarié dans les entreprises, dont nous avons voulu observer les manifestations dans des situations concrètes et quotidiennes mais que nous reconnaissons comme possibilité d'agir en situation propre à l'individu.

Cependant, s'intéresser à la notion de compétence tacite pose un problème particulier en sciences sociales aujourd'hui pour qui veut étudier les situations concrètes de travail. Cela nécessite un compromis entre deux conceptions de la connaissance qui diffèrent assez fondamentalement : les tenants de la cognition située et les tenants des représentations mentales. Ainsi, nous essayerons dans ce papier de développer une conception piagétienne de la compétence, s'inspirant de la cognition située et de l'ethnométhodologie, mettant la situation vécue et l'action au centre de l'analyse.

Notre réflexion sur les compétences tacites s'enracine dans les approches théoriques qui mettent au centre le concept de situation [Jonnaert, 2006 ; Journé et Raulet-Croset, 2008]. Ces dernières sont tout à fait cohérentes avec les approches contextualisées et situées de la compétence [Dewey, 1993 ; Leplat et Montmollin], qui arguent du fait que les compétences et connaissances mobilisées dans une activité ne se construisent pas dans l'abstrait, mais naissent de la confrontation à un contexte, et du sens donné par les acteurs aux situations auxquelles ils sont confrontés. Les tenants de la cognition située cherchent notamment à prendre en compte toute la partie de la cognition qui, échappant au raisonnement, est directement déterminée par la situation que vit l'acteur. Une telle perspective est centrale pour qui s'intéresse à la dimension « tacite » des compétences et connaissances et aux « pratiques » des acteurs.

### **1. Le contexte de la recherche : la relation de service**

Dans le secteur tertiaire une proportion importante d'agents est en contact direct avec les clients pour traiter des besoins les plus souvent associés à une demande. Ces situations de

travail qualifiées de relations de service [Falzon & Lapeyrière, 1998] recouvrent une grande diversité de contextes professionnels tels que l'accueil des clients et la réalisation d'une prestation commerciale. Comme le précisent Horovitz et Panak [1994], « fournir un service, c'est faire le travail qu'il faut pour le client ».

Autrement dit, la prestation concerne l'aspect non facturable du produit, la manière de faire le travail. Produire un service c'est produire une transformation. Transformation de la chaîne de production qui vise à impacter positivement un mode de vie et une situation dans laquelle un client est engagé par sa demande ou son actualité mais aussi transformation du geste professionnel des agents/acteurs au contact.

C'est de cette double transformation dont il sera question dans ce papier et donc de l'accès au professionnalisme développé dans et par les métiers de contact avec la clientèle. Ce travail « pour » le client ne peut se réaliser qu'avec sa participation active dans le processus de production : le service rendu est donc essentiellement le fruit de l'interaction entre l'agent et le client [Gadrey, 1994]. Cette relation de co-production signifie que le produit de la transaction entre les protagonistes est à la fois élaboré et construit au cours des échanges.

Le caractère collectif de l'activité de service souligne la place centrale occupée par les échanges verbaux, forgeant la dynamique des interactions et participant à la réalisation de la prestation [Grosjean & Lacoste, 1999 ; Cosnier, Grosjean, & Lacoste, 1993]. Le langage, en particulier dans ces situations de travail, a un caractère d'action : « Parler ce n'est pas seulement traiter de l'information ou enchaîner des discours, c'est aussi agir sur autrui, intervenir dans le monde, chercher un efficace. C'est donc une activité éminemment sociale en même temps que symbolique et cognitive... » [Borzeix, Girin, Lacoste, & Grosjean, 1992]. Dans la plupart des cas, la relation de service est un objet de travail composé de trois dimensions en interaction :

— cognitive, par la résolution du problème posé par le client afin de lui apporter une réponse [Falzon, 1991] ;

— sociale, au travers de l'interaction entre deux individus en vue de produire le service, situation comportant nécessairement des échanges de civilités et des transactions affectives [Goffman, 1973] ;

— physique, comme dans certains métiers d'aide aux personnes ou dans le secteur médical [Cloutier, David, & Teiger, 1999].

Les courants de recherche plus récents s'inspirant de la cognition située et de la rhétorique aristotélicienne, mettent la situation vécue et l'action ou l'activité des individus au centre de leur analyse. Pour ces courants la compétence n'est pas une notion centrale et n'est pas problématisée. Ces courants, qui gagnent actuellement du terrain en sciences sociales, ont apporté le souci de s'intéresser aux situations, à l'environnement physique, social et corporel de l'individu.

### ***L'action située comme fondement de notre recherche***

Le vocable de l'action située apparaît pour la première fois en 1940 dans un texte de C. Wright Mills consacré aux motifs comme objet de la sociologie. Il a été repris dans les années 1980 par L. Suchman pour décrire le raisonnement pratique. L'accent a alors été mis sur la nécessité de déplacer l'analyse de l'action de la représentation vers l'accomplissement : plutôt que d'abstraire l'action de ses circonstances et de reconstruire sa rationalité à l'aide de modèles ou de types idéaux, mieux vaut étudier comment les gens se comportent de façon intelligente en situation, en utilisant les circonstances sociales et matérielles dont ils dépendent. Cette théorie s'est développée comme une critique du « plan » - c'est-à-dire de l'idée d'accomplissement de l'action n'est que l'exécution d'un plan construit dans la phase de délibération -, et, via le plan, des conceptions désincarnées de la rationalité de l'action. L'idée est que si l'action est un procès, c'est-à-dire quelque chose qui procède graduellement vers un état final à travers un travail interne d'organisation, et se déroule dans le temps, elle n'est ni représentable, ni programmable à l'avance, car elle doit traiter une infinité de contingences liées au changement de son objet et au développement même des circonstances sous l'effet de ce qui est effectué et de ce qui se produit. L'agent aura beau tout planifier, envisager les alternatives entre lesquelles choisir à chaque étape, l'accomplissement de l'action ne pourra pas être la simple exécution d'un plan ; il faudra s'ajuster aux circonstances et les utiliser pour réduire l'incertitude et traiter les contingences, ainsi qu'agir au bon moment en saisissant les occasions favorables. Ce qui requiert une improvisation, étayée sur des *embodied skills*. D'ailleurs c'est l'engagement dans l'accomplissement qui fait apparaître, au fur et à mesure, les possibilités ou les alternatives effectives. Les plans, quant à eux ne sont que des représentations schématiques de l'action, qui peuvent être utilisés comme une ressource parmi d'autres pour guider la réalisation.

Ce caractère incertain et imprévisible de l'action fait qu'une analyse en contexte et en mouvement est nécessaire de la part de l'agent. Celle-ci n'est pas de même nature que celle que peut faire quelqu'un au repos, avant de s'engager dans son action. Suchman souligne bien

que lorsque l'agent se représente son action, sous la forme soit de plan, soit de comptes rendus rétrospectifs, il en fait un objet relativement déterminé, qu'il peut examiner selon des procédures bien définies. Or lorsqu'il est en train d'agir, il ne dispose pas de son action comme d'un objet à inspecter réflexivement, dans une posture d'observateur désengagé : quand l'action se développe sans accros, elle est « transparente ».

On peut relever une autre dimension importante de l'action en cours d'effectuation : lorsque l'agent agit, il ne s'intéresse qu'à certains aspects de la situation dans laquelle il est impliqué, et cela en fonction de l'étape à laquelle il est parvenu dans la situation globale qui détermine ce qui viendra ensuite. Son exploration et son activité sont dirigées vers des objets et des événements singuliers, qui sont en perpétuel changement ; au fur et à mesure que l'activité avance, de nouveaux objets et de nouveaux événements apparaissent. Dire que les objets et les événements constitutifs de la situation sont singuliers n'est pas innocent : c'est dire, d'abord, qu'ils sont différenciés pour identifier la situation, en référence à une exploration en cours ; c'est dire aussi qu'ils sont appréhendés sous un aspect particulier relatif à la perspective créée par l'activité, et non pas dans leur genericité ou leur objectivité [Dewey, 1993].

L'inspiration initiale de la théorie de l'action située est plutôt phénoménologique : il s'agit de retrouver les propriétés de l'action dans le champ phénoménal, avant qu'elle n'ait été convertie en objet par et pour le discours rational. Les recherches plus récentes sur l'action située les situations

## **2. La visée piagétienne de la compétence**

### ***2.1.Définition et caractéristiques de la compétence in situ***

Zarifian définit la compétence comme « *la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté... La compétence est une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances,... la faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de responsabilité* » [Zarifian, 1999, p. 70]. La prise d'initiative vient d'une personne capable d'imagination et d'inventivité, en vue d'une réponse adaptée à un événement. Elle est couplée à la responsabilité de domaines à assumer.

Reprenons les principales caractéristiques de la notion de compétence proposée par les ergonomes Leplat et de Montmollin dans la préface de l'ouvrage collectif qu'ils ont coordonné sur Compétences et ergonomie [2001] : « *les compétences d'un opérateur se*

définissent à partir de son travail, c'est à dire de ses activités, lesquelles se réfèrent à des tâches.... »... « Les méthodes de description des compétences procèdent toujours d'analyse bottom up : analyse fines et locales de son travail et d'abord de ses activités » ... « Compétences de ce fait est pluriel. ....Beaucoup plus souvent les compétences concernent une famille de tâches, de types de problèmes à résoudre, en particulier ».

Les compétences sont donc plurielles, définies à partir des situations de travail. L'importance donnée à la contextualisation pose alors la question de l'acquisition de ces compétences et de leur analyse : « Ce problème est directement lié à la prise en compte des diverses situations de travail. ... les activités ainsi contextualisées sont donc tributaires d'une « intelligence des situations » certainement nécessaire pour réussir, mais certainement aussi difficile à analyser.... ».

Comme le remarque Pierre Pastré dans le même ouvrage [p. 155], définir le concept de compétence n'est pas simple, et à propos des définitions données respectivement par de Montmollin et par Leplat et qui sont très largement reprises, Pastré écrit : « il n'est pas jusqu'aux définitions données à la notion de compétence qui n'orientent la problématique soit dans une perspective cognitiviste, soit dans une perspective plus empiriste. » et il reprend les définitions suivantes à titre d'exemple :

Montmollin [1986] : « ensembles stabilisés de savoir –faire, de conduites– type, de procédure standard, de types de raisonnement que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau et qui sédimentent et structurent les acquis de l'histoire professionnelle : elles permettent l'anticipation des phénomènes, l'implicite dans les instructions, la variabilité dans la tâche ».

Leplat [1991] : « le système de connaissances qui permettra d'engendrer l'activité répondant aux exigences des tâches d'une certaine classe. »

Aussi suivrons-nous Leplat, qui affirme que : « Le concept de compétence a beaucoup de voisins : habiletés, savoir-faire, expertise, capacité. Ils sont souvent expliqués l'un par l'autre et interchangeables ; ils s'éclairent aussi mutuellement. » ... et qui propose de considérer ces « voisins » comme équivalents :

« Nous considérerons ces termes comme équivalents et nous adopterons ici le terme de compétence, en notant bien qu'il existe divers degrés de compétence. On dégagera d'abord quelques traits caractéristiques des compétences ... La compétence est finalisée, apprise, organisée en unités coordonnées et est une notion abstraite et hypothétique » [Leplat, 1991].

## 2.2. *Repérage des compétences in situ*

L'approche contextualisée et située de la compétence est largement partagée par les ergonomes. Pour autant cela ne lève pas toutes les difficultés. La correspondance entre tâche et compétences n'est pas simple. D'abord parce que la même tâche peut être remplie par deux compétences différentes, ensuite parce qu'il faut se garder de la traduction de la tâche en termes de compétence, en se contentant d'une traduction « en miroir » [Leplat, 1991], ainsi la tâche de lire un plan deviendrait la compétence de lire un plan. Etc.

La difficulté réside dans le fait qu'il faut se donner les moyens d'observer les manifestations des compétences dans les activités de travail, mais aussi pouvoir s'en abstraire pour parler de la compétence dans un langage qui ne soit pas celui de la tâche spécifique et enfin, pouvoir définir la compétence non plus comme celle attachée à une tâche mais comme celle d'un sujet.

C'est ce type de modélisation que nous avons utilisé pour décrire la compétence que nous avons appelée « basculement de boucle » ou encore « passage de la phase demande à la phase proposition dans l'acte de vente ». Il s'agit de repérer au-delà de situations particulières, un invariant, sorte de schéma répétitif caché, stable dans sa structure, mais qui prend des formes différentes dans chaque cas d'interaction de vente. Cela suppose de s'appuyer sur les deux « dimensions » de la compétence, la générique et la spécifique, au sens de Pastré [p. 157] : *« on peut repérer dans toute compétence, une double dimension, une dimension spécifique, liée à la situation et une compétence générique, la mobilisation d'outils cognitifs suffisamment généraux, qui permettent de traiter chaque situation particulière comme un exemple d'un problème plus général ».*

Observer les manifestations des compétences, dans des situations et à travers les pratiques permet de repérer ces invariants, mais demande un effort de modélisation particulier. C'est ainsi que partant d'une même démarche d'observation et de constat du primat de la situation, on peut proposer des descriptions et représentations, plus ou moins proches des données d'observation, plus ou moins transformées par l'interprétation.

Repérer les compétences est donc affaire de démarche scientifique mais aussi affaire de méthode. Les ergonomes par exemple ont la leur, comme nous l'exposent Samurçay et Pastré : *« Seule une analyse du travail qui porte sur la tâche prescrite et de l'activité effectuée et plus particulièrement une analyse des stratégies efficaces utilisées par les acteurs permet d'identifier les compétences à transmettre. C'est pour désigner cette dimension importante des*



*compétences qu'a été introduite la notion de savoirs de référence, définis comme un ensemble de savoirs reconnus par la profession sur les objets du domaine, et de « savoirs en acte efficaces » manifestés dans les pratiques professionnelles [Samurçay et Rogalski, 1992 ; Rogalski et Samurçay, 1994]. Cela revient à identifier les invariants conceptuels et stratégiques qui organisent l'activité efficace pour le traitement d'une classe de situations qui, elles, sont toujours contextualisées et spécifiques. On appellera concepts - pragmatiques ces unités opérationnelles organisatrices et constitutives des savoirs de référence. ».*

Pour les gestionnaires, si l'objectif du travail effectué par l'agent est bien présent, il est envisagé de façon plus globale, en lien avec les aspects organisationnels qui environnent l'acteur [et composent en partie la situation]. Ce n'est donc pas uniquement les composantes, tâches prescrite, tâche réalisée qui nous importent, même si une partie de nos observations peut consister à les décrire. Le point d'accord fondamental avec les ergonomes est bien que c'est dans l'analyse de l'activité concrète de l'acteur, au regard [ou dans le contexte au sens très fort] d'une activité organisationnelle finalisée et orientée, que l'on pourra nommer et décrire des compétences.

Pour le courant de pensée des ergonomes d'inspiration piagétienne, les compétences se forment par agrégation et conjonction avec celles qui existent déjà, ce qui est compatible avec le fait de les considérer comme multiples et hiérarchisées. La question de la hiérarchie des compétences est relativement centrale pour la formation puisqu'elle conditionnera l'organisation des apprentissages. Leplat suggère de ne pas chercher à identifier des compétences élémentaires [composant des compétences plus complexes] sauf pour des tâches bien définies, ce qui n'est souvent pas le cas pour des tâches liées à la relation de service.

Nous verrons dans la suite de cette partie, qu'on ne peut pas toujours décomposer une compétence en compétences élémentaires, sauf à risquer des manipulations artificielles. D'autres auteurs comme Clot [1995] élargissent le champ de formation des compétences en englobant l'activité de l'acteur : *« C'est dans le rapport du sujet à sa propre activité et pas seulement à sa tâche que se forment et se transforment les compétences. »*

### **2.3. Rôle de l'expérience et de la professionnalisation**

La notion d'expérience est bien entendu centrale quand on réfléchit à la formation des compétences sur le poste de travail. Comme le fait remarquer Montmollin [p. 13] l'expérience qui a longtemps été, dans le cas du travail manuel, l'équivalent de connaissances et qui a été relativisée avec l'approche d'outils techniques, retrouve sans doute dans le domaine de la

relation de service une importance particulière. *« Mais aujourd'hui avec les nouvelles technologies, les trucs du vieux compagnon sont vite surclassés par les procédures du jeune technicien, qui met en œuvre des raisonnements formels plutôt que des souvenirs consolidés. Une certaine expérience lui est nécessaire, mais dans le sens d'une vérification expérimentale, plutôt que d'une inférence empirique. »* Dans les métiers que nous avons observés, la technicité de certaines tâches, implique des apprentissages plutôt formels et préalables à l'activité comme la manipulation de logiciels pour les vendeurs et pour les contrôleurs. Tandis que, pour la partie « interaction avec le client », l'expérience garde une place importante. Le composite *« maîtrise de l'outil technique pendant l'interaction »* est donc marqué par deux types d'apprentissages et deux types de maîtrise assez différents. Comme le signalent plusieurs auteurs, notamment Pastré en didactique professionnelle, le lien est encore mal défini entre la compétence acquise à la suite d'une formation systématique et l'expérience acquise par une pratique prolongée. Mais il est certain que des synergies sont à mettre en jeu, nous y reviendrons dans les parties suivantes.

### **3. Les situations comme concept central**

« Les actions, en effet, ne se succèdent pas au hasard, mais se répètent et s'appliquent de façon semblable aux situations comparables. Plus précisément, elles se reproduisent telles quelles si, aux mêmes intérêts, correspondent des situations analogues, mais se différencient ou se combinent de façon nouvelle si les besoins ou les situations changent. Nous appellerons schèmes d'actions ce qui, dans une action, est ainsi transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action » [Piaget, J., *Biologie et connaissance*, Paris, Gallimard, 1973, p. 23].

Reprenons Pastré, et sa proposition de repérer, pour toute compétence, une dimension spécifique liée à la situation, et une dimension générique, qui considère une situation particulière comme renvoyant à une catégorie de problème plus générale.

Son approche convient bien à notre propos, à la fois sur les plans théorique et méthodologique. En effet, elle met au centre le caractère très contextualisé de la compétence, mais permet également de réfléchir à l'existence d'invariants qui pourraient être propres à une catégorie spécifique de situation.

### **3.1. *La situation, pour témoigner du caractère contextualisé et ancré des compétences***

Notre réflexion sur les compétences tacites s'enracine dans les approches théoriques qui mettent au centre le concept de situation. Ces dernières sont tout à fait cohérentes avec les approches contextualisées et situées de la compétence, qui arguent du fait que les compétences et connaissances mobilisées dans une activité ne se construisent pas dans l'abstrait, mais naissent de la confrontation à un contexte, et du sens donné par les acteurs aux situations auxquelles ils sont confrontés. Les tenants de la cognition située cherchent notamment à prendre en compte toute la partie de la cognition qui, échappant au raisonnement, est directement déterminée par la situation que vit l'acteur. Une telle perspective est centrale pour qui s'intéresse à la dimension « tacite » des compétences et connaissances et aux « pratiques » des acteurs. Dans le champ de la théorie des organisations, nombre d'auteurs qui s'intéressent à l'apprentissage et aux connaissances partagent également cette conception « située » de l'action et du partage des connaissances. Ces auteurs prônent le fait de s'intéresser au « knowing », en opposition au « knowledge » [Cook et Brown], et donc de considérer les processus d'élaboration des compétences et connaissances dans le cours de l'action et au regard de situations particulières, et non des connaissances qui seraient extraites des situations [knowledge]. Le monde physique et les relations sociales qui entourent un individu sont supports et participants à la cognition. Dans ces différentes approches, c'est donc le contexte immédiat de l'action qui influence le cours d'action et suscite la mobilisation et l'apparition de compétences.

### **3.2. *La situation comme unité d'analyse : unité cohérente et porteuse de sens***

En outre, notre choix a été de prendre comme unités d'analyse des « situations », et de considérer les compétences en relation avec ces « situations ». Cela implique que nous considérons la situation comme une unité d'analyse qui permet d'analyser l'activité [Journé et Raulet-Croset, 2008] : la situation a des contours propres, elle est liée à un moment spécifique, et elle renvoie à un point de vue [celui de l'agent] ; elle est délimitée et possède une unité [par exemple en référence à un événement, à un problème,...] qui lui donne une force plus grande que la simple référence à un contexte.

Considérer des situations permet à la fois d'affirmer l'ancrage pour nous contextualiser des compétences et le caractère central de la référence à l'activité pour définir ces compétences, mais nous conduit également à gagner en abstraction, en repérant parfois des dimensions génériques des compétences notamment en correspondance avec des éléments génériques des

situations. Le concept même de « situation », et son utilisation pour analyser l'activité managériale, contient cette tension entre un caractère éphémère et singulier, propre à la situation, et des formes de durabilité et de reproductibilité. Singulière par essence, la situation peut receler des éléments de reproduction et de régularité [Journé et Raulet-Croset, 2008].

Reprenons une définition de la situation proposée par J. Girin. Selon lui, une situation est définie par trois éléments : « des participants, une extension spatiale [le lieu ou les lieux où elle se déroule, les objets physiques qui s'y trouvent], une extension temporelle [un début, une fin, un déroulement, éventuellement une périodicité]. » [Girin, 1990b : 59]. Girin a également mobilisé le concept de situation en gestion, en reprenant les trois composantes de la définition générale de la situation [des participants, une extension spatiale et une extension temporelle] dans un cadre gestionnaire, où le temps est « déterminé », les participants sont engagés dans une action collective et sont pour cela réunis [en des lieux spécifiques]. Il propose ainsi la notion de « situation de gestion » qui se présente lorsque « des participants sont réunis et doivent accomplir, dans un temps déterminé, une action collective conduisant à un résultat soumis à un jugement externe. » Girin [1990a :142].

Dans cette perspective, la « situation » est considérée comme une unité d'analyse cohérente, que l'on peut décrire à travers différentes dimensions [Journé et Raulet-Croset, 2004]. En premier lieu, dans la lignée de la définition de Goffman, on peut considérer la dimension sociale [les acteurs impliqués] : peuvent être impliqués dans une situation un agent et un client, mais également plusieurs agents, plusieurs clients, voire d'autres personnages [des passants, un responsable hiérarchique,...]. En second lieu, on considèrera la dimension « écologique », à savoir l'environnement physique immédiat qui oriente l'action [elle précisera l'« extension spatiale » de la situation]. Enfin, la dimension « institutionnelle », à savoir l'environnement macro-organisationnel, culturel, réglementaire... est importante : moins directement visible, cet environnement est tout aussi structurant.

Une « situation » peut ainsi être décrite selon ces différentes dimensions ; les éléments qui composent la situation « tiennent » ensemble ; ils renvoient à un sens commun, et l'on peut considérer que la situation est une unité porteuse de sens.

### **3.3. *La situation, construite par l'agent***

Une autre dimension importante de la « situation » sur laquelle nous mettons ici l'accent est son caractère construit et émergent : les situations sont considérées du point de vue des

agents, et on peut voir évoluer certaines dimensions de la situation à l'initiative des agents [un appel à d'autres personnes ; un élargissement de la scène d'action,...].

Ce caractère construit et émergent peut s'appréhender en considérant que la situation est le produit d'une « enquête » [voir Journé et Raulet-Croset 2008]. Pour le pragmatiste Dewey, qui a mis en avant cette idée de l'enquête, l'enquête est rendue nécessaire par le caractère indéterminé de la situation, c'est-à-dire par le fait que les éléments constitutifs de la situation ne « tiennent pas ensemble ». L'enquête est le processus qui permet de passer de cette indétermination initiale à une structuration suffisante pour faire émerger une unité cohérente et porteuse de sens. La situation se définit ainsi progressivement à travers le jeu de connexions entre objets, événements et individus, formant un « tout contextuel » [Dewey, 1993], et elle évolue au gré des actions de chacun.

Trois attributs de la notion de situation ressortent alors : la situation est inscrite dans l'activité du manager, elle est continuellement en émergence, et elle renvoie à un point de vue subjectif. [Journé et Raulet-Croset, 2008]. Considérer l'unité « situation » conduit à définir une unité porteuse de « sens », mais également à s'intéresser à la construction de ce sens. Nous nous intéresserons alors à l'ensemble des compétences développées par l'agent au regard de ces situations, et conséquemment à la « signification » que peut avoir une situation pour un agent [un problème à résoudre, un défi, une situation risquée,...] montrant alors que cette « signification » oriente la construction des compétences.

### **3.4. Les compétences orientées situation**

Nous retiendrons que les compétences sont un composite de ressources, mobilisé et recomposé en situation. Certains auteurs comme Jonnaert, parlant de l'agir compétent le décrivent également comme un ensemble de ressources. [2006 p. 17] « *La notion d'agir compétent par une personne s'appuie dès lors sur :*

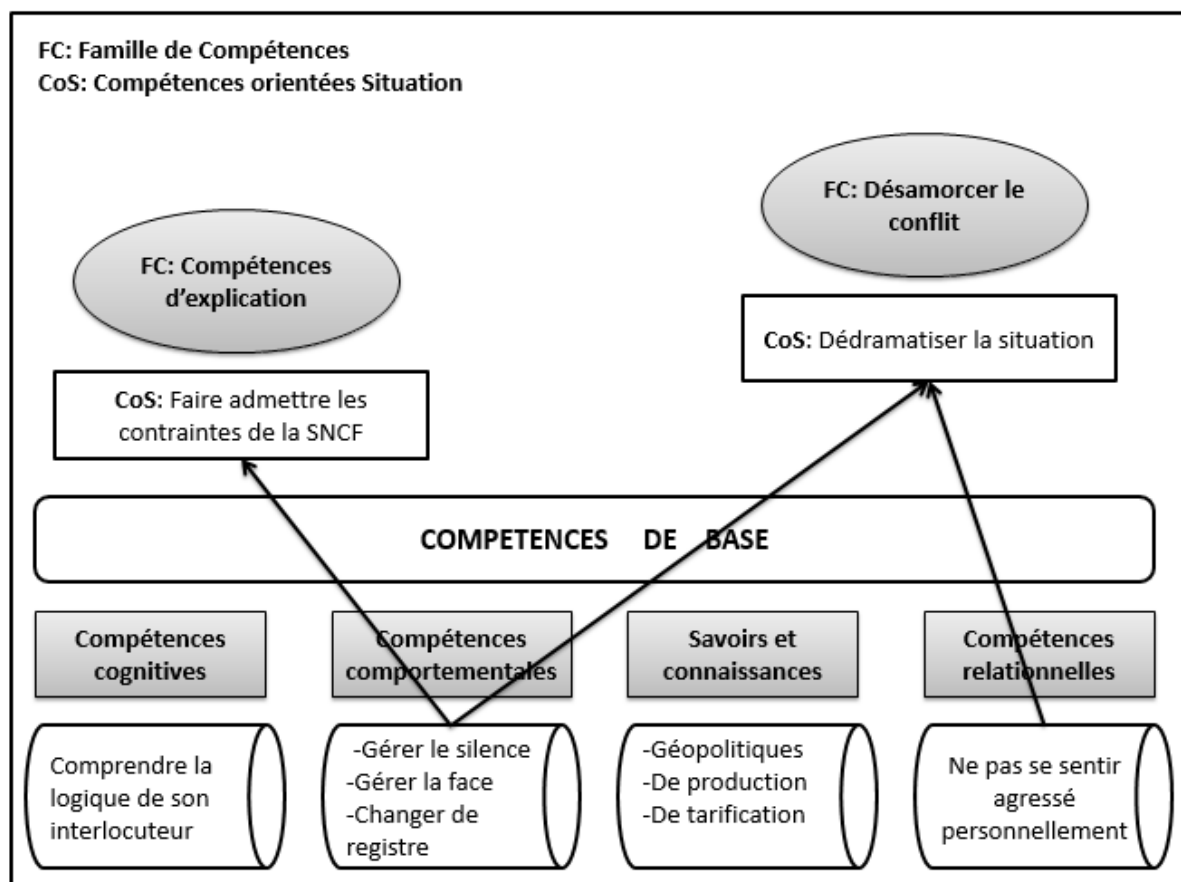
- *La compréhension qu'elle a de la situation ;*
- *sa perception des buts de sa propre action dans cette situation ;*
- *l'idée qu'elle a de ce que sera l'effet du traitement de la situation ;*
- *sa possibilité d'entrer dans la situation avec ce qu'elle est et son déjà-là ;*
- *sa possibilité d'utiliser une pluralité de ressources, d'adapter des ressources qu'elle connaît déjà ou d'en construire de nouvelles ;*
- *sa possibilité de réfléchir à son action, de valider son action et de la conceptualiser ;*

- *sa possibilité d'adapter tout ce qu'elle a construit dans cette situation à d'autres situations de la même classe ou à d'autres classes de situation. ».*

Nous symboliserons par le schéma ci-dessous ces compétences recomposées à chaque fois, qui mobilisent des ressources de différents niveaux que nous ne chercherons pas à hiérarchiser et à classer. Une compétence peut mobiliser d'autres compétences, des connaissances, des savoir-faire. On peut bien sûr mettre sur certaines de ces compétences « ressources » des termes généraux comme compétences cognitives et compétences relationnelles mais l'important est de garder cette notion de composite orienté vers la situation et de ressources alimentant ce composite. C'est sur ces éléments que nous proposerons à l'entreprise d'agir.

Nous pourrions ainsi former des familles de compétences, nous nous retrouvons alors dans le cas signalé, plus haut, par Leplat et de Montmollin [p. 155] : *« ce n'est qu'exceptionnellement que les compétences correspondent à une tâche limitée »*. Et comme ces auteurs [p. 8], nous avons à caractériser plutôt des familles de compétences *« en évitant deux excès : mailles trop exigües, que les évolutions des technologies bousculent de plus en plus aujourd'hui ou familles trop étendues, qui ne permettent plus d'expliquer ni de maîtriser. On constate aussi qu'en acquérant la compétence souhaitée, l'opérateur en acquiert d'autres. Il apprend plus que ce qu'il apprend »*.

La compétence est tellement orientée vers la situation qu'elle peut être vue comme organisatrice de l'activité, comme l'analyse Jonnaert [2006].



**Figure 1 : Les compétences orientées situation**

Dans cette recherche sur les compétences implicites dans la relation de service, nous nous sommes attachés à dégager des compétences, construites par les agents au regard de « situations » (que nous avons dénommées des « compétences orientées situation »). Ces compétences peuvent se définir comme des ensembles de ressources de différents niveaux (des connaissances, savoir-faire, compétences élémentaires...), qui sont composées et recomposées par les agents au regard de « situations ». Nous avons ainsi affirmé l'ancrage contextualisé des compétences, et avons donc choisi de les considérer au regard d'unités de référence et d'analyse (les situations) ayant un sens et une cohérence. Cette cohérence provient notamment de l'objectif de performance qui structure l'activité des agents.

Nous avons ainsi exploré les compétences implicites dans la relation de service à travers des couplages « situation-compétence », analysés au regard d'une performance à atteindre. Nous avons mis en évidence des compétences que nous avons décrites et dont nous reprenons l'intitulé pragmatique que nous leur avons donné dans le tableau suivant qui permet de les visualiser de façon synthétique. Elles ont été observées à partir de situations spécifiques, et

donc dans l'exercice d'un métier. Toutefois, beaucoup d'entre elles sont transverses aux métiers.

### Les compétences décrites

Compétences spécifiques	Compétences communes
1.1 Repérer les comportements à risques et s'interposer	2.1 Evaluer et dédramatiser une situation
2.4 Se coordonner dans un contexte marqué par l'urgence	2.2 Catégoriser le client pour agir
3.2 Déclencher la prise de décision	2.3 Changer de registre relationnel pour débloquer une situation
3.4 Créer proximité et confiance entre le client et la SNCF	2.5 Ne pas s'engager dans une discussion avec un client
3.5 Basculer de la phase demande à la phase proposition	3.1 Savoir diagnostiquer le problème et le client
3.6 Etre avec le client	3.3 Faire admettre au client une contrainte liée à la SNCF

Nous avons rendu compte d'un certain blocage du style professionnel, plus marqué dans certains métiers (plus marqué à notre avis chez les vendeurs que chez les ASCT), qui de ce fait peine à entretenir et à renouveler le « genre » professionnel. Or faute de se renouvellement, le genre professionnel se sclérose et le métier n'est plus exercé de façon variée et stimulante pour l'ensemble des professionnels. Développer les compétences des agents dans la relation de service implique de dépasser ces blocages. Ce qui est largement une affaire de management.

Le gradient de progression de la prestation en termes de relation de service est incontestablement élevé à la SNCF dans la mesure où les compétences des agents et des encadrants sont encore très hétérogènes. La formation de masse n'est pas encore complètement déployée, mais même lorsqu'elle le sera, certains des niveaux de prestations qu'elle entend obtenir des agents, ne s'obtiennent parfois qu'avec une prise de conscience qui ne peut pas s'opérer par une simple préconisation.



Le nombre de préconisations ne peut pas augmenter indéfiniment, nous l'avons dit. Il faut de plus mettre les préconisations adressées aux agents en regard avec ce que décident les cadres supérieurs de l'entreprise. Tolérer, par exemple, des files d'attente d'une heure et demie aux guichets et ensuite donner l'injonction aux agents de dire Bonjour Madame, bon voyage en leur disant que ça change tout, est pour le moins contradictoire.

Les savoir-faire des personnels sont une ressource sous-utilisée pour progresser et pour réfléchir à la relation de service. Il s'agit là d'un gisement d'expérience et de savoir précieux. Savoir comment les utiliser nécessite un vrai travail d'ingénierie et nous proposons de nommer une ingénierie du service. Les difficultés classiques d'une entreprise de service :

- fort turn-over,
- agents de faible niveau scolaire,
- difficulté récurrente à obtenir du personnel « le souci des clients » ;

La SNCF a la chance de ne pas les connaître, elle le doit à ses agents. Considérer ces points comme une ressource et s'en servir pour élever son niveau de prestation vis-à-vis de sa clientèle constitue un défi managérial, plus encore qu'un défi de formation.

La relation de service ne se réduit pas à être poli et aimable. Il s'agit de rendre effectivement service, c'est-à-dire d'offrir un contenu qui corresponde à un besoin du client. Pour ce faire, le contenu technique du métier est, nous l'avons constaté, un préalable et à ce titre partie prenante de la relation de service. Nous avons rencontré aussi des agents peu compétents, mais très gentils, le type de clientèle qu'ils satisfont est nécessairement limité. Affirmons-le encore une fois, la composante technique de la relation de service est fondamentale.

La SNCF n'en est pas à décréter le client roi et les agents de la SNCF que nous avons rencontrés ne semblent pas stressés par cette attitude. Cependant ce type de discours se fait entendre et peut générer du malaise, déjà présent à cause des horaires difficiles, des mutations bloquées, de l'évolution des métiers vers une massification et des conditions de travail souvent tristes. L'organisation ne peut pas ne pas réfléchir à ces aspects en même temps qu'elle s'interroge sur les compétences. C'est une réflexion que nous avons largement entendues, notamment lors des entretiens avec les cadres de direction, lors de la phase préliminaire de l'étude.

La stratégie commerciale de relation de service avec les clients, vient s'inscrire, pour la SNCF, dans une tradition de service public tellement ancrée qu'elle permet à la culture cheminote de résister, à des orientations qui pourraient être superficielles et passagères, de résister au client impoli et cette résistance collective d'un personnel stable et attaché à l'entreprise, avec son encadrement de proximité est non seulement une soupape de sécurité précieuse, mais devrait être utilisée, nous l'avons vu comme un moteur dans la poursuite de construction d'une relation de service avec les clients.

Développer la relation de service implique de mobiliser sur ce thème agents et encadrants, mais le faire de façon maladroite peut avoir des effets inverses à ceux recherchés. Comme l'écrit d'Iribarne [1989], il faut mobiliser, non pas avec des recettes venues d'ailleurs mais sur des ressorts de la logique de l'honneur des différentes catégories de personnels auxquelles on s'adresse : *« ...quand on rencontre des résistances « absurdes » aux plans les mieux conçus. On peut, à mieux les comprendre échapper à l'impression douloureuse d'être confronté à l'irrationalité constitutive des passions humaines » ... « les traditions seraient impuissantes si elles ne se matérialisent pas par des structures et des procédures comme les structures et les procédures seraient impuissantes sans tradition capable de les faire respecter »*

## **Conclusion**

L'originalité de cette recherche est d'avoir pu saisir cette construction in situ du travail de l'agent de contact au travers des actions qu'il engage avec son milieu et en particulier les formes d'apprentissage qu'il développe avec ses collègues et les clients au cours de l'exécution des tâches [au guichet, en back-office...]. Dans une perspective de formalisation possible de cet emploi, nous pouvons décliner, au regard de notre analyse, trois registres de compétences mis en œuvre par les agents :

- techniques : ces compétences recouvrent un ensemble de connaissances liées aux procédures de travail, aux produits et objets techniques spécifiques à l'organisation, et qui se fondent autour de l'univers des demandes des clients ;
- sociales : mises en œuvre au cours des interactions, les compétences à communiquer permettent à l'agent de développer des stratégies de réponse en fonction des problèmes posés par les clients ;
- physiques : ces compétences particulières sont associées à la relation spatiale que les agents entretiennent avec les autres protagonistes de la situation. Selon les lieux et les configurations des postes et espaces de travail, l'agent développe des savoir-faire

spécifiques qui procèdent des moyens physiques disponibles et de leurs agencements. L'espace prend alors tout son sens dans l'activité déployée et dans la qualité du service rendu. Il représente un enjeu important dans la conception des situations de travail.

Bien entendu, ces compétences se complètent et se nourrissent au cœur du processus de service et participent à la professionnalisation des agents. Elles servent à consolider des apprentissages, parfois originaux, à la fois sociaux et cognitifs qui viennent stimuler leur devenir professionnel, soit en interne de l'entreprise, soit en externe, comme l'ont également révélé d'autres études sur des fonctions similaires d'information et d'assistance au public [Borzeix & Collard, 1999].

## BIBLIOGRAPHIE

Axelrod, Robert [1992], "Donnant, donnant " Le seuil, Paris.

Bancel-Charenzol, L., & Jougleux, M. [1997]. Un modèle d'analyse des systèmes de production dans les services. *Revue française de gestion*, 113, 71-81.

Barbier, Jean-Yves [2002], "Efficacité et transposabilité d'une plate-forme de vente. Le cas d'une enseigne de distribution de véhicules d'occasion," *Ecole Polytechnique*.

Benoit, Marc [2007], "Projet COPT: Conception d'Observatoires des Pratiques Territorialisées," *Projet ADD - ANR*.

Berger, Peter L. and Thomas Luckmann [1966], *The Social Construction of Reality: A Treatise its the Sociology of Knowledge*. New York: Anchor Books.

Berry, Michel [1983], "Une technologie invisible? L'impact des instruments de gestion sur l'évolution des systèmes humains." Paris: Centre de Recherche en Gestion [Ecole Polytechnique].

Borzeix, A. [2000]. Relation de service et sociologie du travail, l'utilisateur : une figure qui nous dérange ? *Cahiers du GENRE*, 28, 19-48

Borzeix, Anni and Damien Collard [2001], "Entre lieux-mouvement et lieux de vie: peut-on gérer les gares de banlieue?" in *Le travail, entre l'entreprise et la cité*, Gilles Jeannot and Pierre Veltz, Eds. Paris: Les éditions de l'aube.

Borzeix, A., & Collard, D. [1999]. La « gestion » des gares de banlieue est-elle une compétence ? *Éducation permanente*, 141, 83-96.

Borzeix, A., Girin, J., Lacoste, M., & Grosjean, M. [1992]. EDF-GDF Bonjour ! L'interaction agent-client à l'accueil. [Rapport de recherche]. Paris : CNRSPIRTTEM/ EDF-CRG.

Charlet, J., Ch. Reynaud, and R. Teulier [2001], "Ingénierie des connaissances pour les systèmes d'information," in *Ingénierie des systèmes d'information*, C. Cauvet and C. Rosenthal-Sabroux, Eds. Paris: Hermès.

- Clot, Yves [1995], *Le travail sans l'homme?* Paris: Editions la Découverte & Syros.
- Clot, Yves and Daniel Faïta [2000], "Genre et style en analyse du travail, concepts et méthodes," *Travailler* [4], 7-42.
- Clot, Y., & Fernandez, G. [2000]. Mobilisation psychologique et développement du « métier ». In J.-L. Bernaud & C. Lemoine [Eds.], *Traité de psychologie du travail et des organisations* [pp. 323-342]. Paris : Dunod.
- Cloutier, E., David, H., & Teiger, C. [1999]. Les compétences des auxiliaires familiales et sociales expérimentées dans la gestion des contraintes de temps et des risques de santé. *Formation-emploi*, 67, 63-75.
- Collard, Damien and Nathalie Raulet-Croset [2006], "La dynamique de l'apprentissage "situé". L'exemple des compétences dites de "médiations"," *Revue de Gestion des Ressources Humaines* [59].
- Cook, S. D. N. and Brown John Seely [1999], "Bridging epistemologies: the generative dance between organizational knowledge and organizational knowing," *Organization Science*, 10 [4].
- Dartevelle, Michel [1992], "Le travail du contrôleur. Les activités langagières des agents," *Annales de la Recherche Urbaine* [57-58].
- David, C. [Éd.]. [2000]. *La relation de service, construire la performance avec le client*. Lyon : ANACT, coll. « Dossiers documentaires ».
- Dewey, James [1993], *Logique: la théorie de l'enquête*. Paris: PUF.
- Dujarier, Marie-Anne [2006], *L'idéal au travail*. Paris: PUF.
- Falzon, P. [1989]. *Ergonomie cognitive du dialogue*. Grenoble : PUG.
- Falzon, P. [1991]. *Diagnosis dialogues : Modelling the interlocutor's competence*. *Applied psychology : An International Review*, 40, 327-349.

Falzon, P., & Lapeyrière, S. [1998]. L'utilisateur et l'opérateur : ergonomie et relations de service. *Le Travail Humain*, 61, 69-90.

Fougeyrollas-Schwebel, D. [Eds.]. [2000]. La relation de service, regards croisés. *Cahiers du GENRE*, 28, 1-18.

Gadrey, J. [1994]. Les relations de service et l'analyse du travail des agents. *Sociologie du travail*, 3, 381-390.

Gadrey, J., & Zarifian, P. [2001]. Émergence d'un modèle du service : enjeux et réalités.

Rueil-Malmaison : Éd. Liaisons.

Grosjean, M., & Lacoste, M. [1999]. Communication et intelligence collective, le travail à l'hôpital. Paris: PUF.

Garfinkel, Harold [1967], *Studies in ethnomethodology*. New Jersey: Prentice Hall.

Gibson, James [1979], *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.

Girin, Jacques [1983], "Les situations de gestion," in *Le rôle des outils de gestion dans l'évolution des systèmes sociaux complexes*, Michel Berry, Ed. Paris: Ministère de la recherche et de la technologie.

Goffman, Erving [1973], *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: Ed de Minuit.

Goffman, Erving [1974], *Les rites d'interaction*. Paris: Ed. de Minuit.

Horovitz, J., & Jurgens Panak, M. [1994]. *Total Customer Satisfaction : Putting the World's Best Programs to Work* [Financial Times]. Londres : Hardcover. McGraw-Hill Companies.

Jonnaert, Philippe, Johanne Barrette, Samira Boufrahi, and Domenico Masciotta [2004], "Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité," *Revue des sciences de l'éducation*, 30 [3], 667-96.

Jonnaert, Philippe, Johanne Barrette, Domenico Masciotra, and Mane Yaya [2006], "La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de

passer de ce concept à celui de "l'agir compétent"," Bureau International de l'Education de l'UNESCO.

Journé, Benoît and Nathalie Raulet-Croset [2008], "Le concept de situation: contribution à l'analyse de l'activité managériale dans un contexte d'ambiguïté et d'incertitude," M@n@gement, 11 [1], 27-55.

Le Boterf, G. [1997]. De la compétence à la navigation professionnelle. Paris : Éditions d'Organisation.

Leduc, S. [2003]. L'accueil dans les bureaux de poste. Approche dynamique des compétences et de l'organisation du travail dans les relations de service. Thèse, Université de Picardie - Jules-Verne, Amiens.

Le Moigne, Jean-Louis [1977], La théorie du système général. Théorie de la modélisation. Paris: PUF.

Le Moigne Jean-Louis [1995], Les épistémologies constructivistes. Paris: PUF.

Leplat, J. [2000]. L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie. Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes. Toulouse : Octarès.

Leplat, Jacques, de Montmollin Maurice [2001], "Compétence en ergonomie," Octares, Toulouse.

Montmollin, M. [de] [Eds.]. [1997]. Vocabulaire de l'ergonomie. Toulouse : Octarès.

Polanyi, M. [1962], Personal Knowledge: towards a post-critical philosophy. London: Routledge.

Polanyi, M. [1967], The tacit dimension. New York: Double Day Anchor.

Rosch, E. H. [1978], "Principles of categorization," in Cognition and Categorization, E. Rosch and B. Lloyd, Eds. Hillsdale: Erlbaum Associates.

Rouleau, Linda [2005], "Micro-Practices of Strategic Sensemaking and Sensegiving: How

Middle Managers Interpret and Sell Change Every Day," *Journal of Management Studies*, 42 [7], 1413-41.

Schreiber, Guus, Hans Akkermans, Anjo Anjewierden, Robert de Hoog, Nigel Schadbolt, Walter Van de Velde, and Bob Wielinga [2000], *Knowledge engineering and management. The commonKADS methodology*. Cambridge: The MIT Press.

Suchman, Lucy [1993], *Plans and situated action: the problem of human - machine communication*. Cambridge: Cambridge University Press.

Teulier R., Charlet J. and Tchounikine P., [2005] "L'ingénierie des connaissances , nouvelles perspectives" in *Ingénierie des connaissances*, Régine Teulier and J. Charlet and P. Tchounikine, Eds. Paris: L'Harmattan.

Valléry, G. [2002]. *L'ergonomie dans la dynamique d'étude des situations de travail en relation de service. Dimensions interactives des activités, perspectives organisationnelles, développements des compétences professionnelles*. Habilitation à diriger des recherches, Université de Picardie - Jules-Verne, Amiens.

Valléry, G., & Bonnefoy, M.-A. [1997]. La relation de service dans les organismes publics à caractère social : entre le dire et le faire de l'agent. *Performances humaines et techniques*, 89, 15-25.

Valléry, G., & Leduc, S. [2000]. Premières analyses d'une nouvelle fonction d'agent d'accueil : les agents de contact à La Poste. Communication présentée au XIe Congrès de psychologie du travail et des organisations. Rouen, France, août.

Vermersch P. [2006] *L'entretien d'explicitation*. ESF éditeur. Issy-les-Moulineaux.

Vygotski, L. [1997]. *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Weller, J.-M. [1999]. *L'État au guichet. Sociologie cognitive du travail et modernisation administrative des services publics*. Paris : Desclée de Brouwer.